

Aloma 2015, 33(1), 25-29

Revista de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport

ISSN: 1138-3194

Copyright © 2015

www.revistaaloma.net

Contextos per a l'aprenentatge inicial de la lectura i l'escriptura

Montserrat Fons¹ & Míriam Turró²

¹Universitat de Barcelona

²Universitat Ramon Llull.

Rebut: 27-1-2015

Acceptat: 25-2-2015

Contextos per a l'aprenentatge inicial de la lectura i l'escriptura

Resum. L'article parteix de la hipòtesi que ensenyar a llegir i a escriure és complex perquè hi intervenen diversos factors, cada un amb els seus marcs teòrics de referència i tots ells interrelacionats: factors lingüístics, evolutius, cognitius, socioculturals i emocionals. Al llarg dels últims quaranta anys i, un cop superada la discussió entre els mètodes sintètics i globals, la didàctica dels inicis de la lectura i de l'escriptura s'ha enfocat, en consonància amb les noves aportacions de la lingüística i de la psicologia, des de diferents perspectives. Se'n destaquen tres: la didàctica centrada en el text, la didàctica centrada en l'infant, i la didàctica centrada en el context. Actualment, la convivència d'aquestes tres perspectives a l'escola fa que molt sovint una s'imposi sobre les altres i que oblidem de com és de complex ensenyar a llegir i a escriure. Ara bé, de la reflexió sobre cada un d'aquests enfocaments, se'n deriven uns criteris generals que, tot i plantejar tensions, ens permeten abordar el treball de la llengua escrita, de manera que, quan els infants acabin el Cicle Inicial de Primària, ja tinguin adquirides les competències necessàries per a tenir certa autonomia i gaudir de la lectura i de l'escriptura.

Paraules clau: alfabetització inicial, mètodes, textos, subjectes, contextos

Contexts for the initial learning of reading and writing

Summary. The research in this article is founded upon the hypothesis that teaching reading and writing is complex because there are various interrelated factors at work, each with its own theoretical framework. The factors are linguistic, evolutionary, cognitive, socio-cultural and emotional.

Over the past 40 years, the field having moved on from the debate between synthetic and systematic teaching methods, the teaching of reading and writing to beginners has been in accord with new contributions from the fields of linguistics and taken several different approaches. Three of these in particular stand out from the rest: text-centered teaching, child-centered teaching and context-centered teaching.

The simultaneous coexistence of these three approaches within schools often means that one of them takes precedence over the others, thus giving short shrift to the complexity involved in the teaching of reading and writing. Nevertheless, a reflection upon each of these three perspectives can lead to some general criteria, and although they may never entirely escape the tensions between them they allow us to approach work on written language such that when children reach the end of second grade they have been able to acquire the skills they need to have a certain degree of autonomy and to enjoy reading and writing.

Keywords: Beginning literacy, methods, texts, subjects, contexts

Correspondència

Montserrat Fons

Facultat d'Educació

Universitat de Barcelona

Email: mfons@ub.edu

El desig de llegir, de manera semblant a altres desitjos que distreuen les nostres ànimes, és susceptible d'anàlisis.

Virginia Woolf

Ensenyar a llegir i a escriure és un procés complex

El desig de llegir i també, és clar, d'aprendre'n arrenca de les experiències que viu l'infant en els diferents contextos que li ha tocat de viure: bàsicament la família i l'escola, però també la comunitat que l'envolta. De llegir i d'escriure se'n pot ensenyar, però el desig de fer-ho no s'ensenyà; s'aprèn, es viu i es transmet. Els neolectors tenen més possibilitats de tenir ganes de llegir després d'haver-se nodrit d'experiències emocionants i de gaudi escoltant lectors més experts que han llegit en veu alta per a ells. Sabem del cert que no hi ha cap persona que s'interessi per un escrit si abans no hi ha hagut algú que l'hi hagi llegit.

Tradicionalment, tant el fet d'ensenyar a llegir com el fet d'ensenyar a escriure s'han associat i es continuen associant a l'ensenyament directe de les lletres i els seus sons per tal de tenir les eines per descodificar i codificar i, un cop adquirida aquesta habilitat, passar a la comprensió i expressió. Tradicionalment, també es creu que allò que no s'ha ensenyat de manera intencionada, l'infant no ho pot saber i que repetir és la millor manera d'aprendre. Aquestes concepcions tan persistents en la nostra cultura, combinades de diferents maneres, molt sovint tenen com a resultat un cert anquilosament en la manera d'ensenyar i aprendre a llegir i a escriure.

Avui tots sabem que conèixer el funcionament del codi és condició indispensable per a llegir i escriure, però és, també, tremendament insuficient. Parlem d'analfabetisme funcional quan l'experiència lectora es queda en el fet de desxifrar. Moltes persones –infants i adults– coneixen el codi i poden llegir i escriure formalment, però els serveix de ben poca cosa, perquè no són capaces de comprendre el que llegeixen ni de fer-se entendre en els seus escrits. Els diferents informes PISA ens ho recorden en cada edició. Tenint en compte els cinc nivells que l'informe PISA-2009 (OCDE & Ministerio de Educación, 2012) considera pel que fa a la comprensió lectora, a Catalunya un 13 % de la població de 15 anys encara es troba en un nivell baix de comprensió lectora, el 83 % en els nivells intermedis (nivells del 2 al 4) i el 4 % en el nivell 5.

El fet d'associar l'acció d'ensenyar a llegir i a escriure amb la d'ensenyar les lletres, tan arrelat en la mentalitat dels mestres de qualsevol etapa, com en la de les famílies, és força comprensible, ja que l'infant que domina les relacions so-grafia té un cert grau d'autonomia per a afrontar els actes de lectura i escriptura, però és tan comprensible com inadmissible si tenim en compte el coneixement científic que tenim avui sobre les activitats mentals que permeten llegir –en el sentit de comprendre el text– i sobre les que permeten escriure –en el sentit de produir un missatge d'acord amb la funció que es proposi.

També el que es desprèn de gran part de la literatu-

ra sobre el tema incideix en aquesta consciència col·lectiva que creu que ensenyar a llegir és ensenyar a desxifrar el codi. Molts estudis continuen destacant per separat la consciència fonològica, la relació so-grafia, el vocabulari i la fluïdesa lectora com a habilitats que cal superar per a la comprensió del text. L'informe EURYDICE (2011) n'és un bon exemple, ja que, encara que assenyala que «totes les etapes i tots els mètodes d'ensenyament han d'abordar-se de manera equilibrada, integrada i dinàmica per tal que les habilitats lectores es promoguin dins d'un programa integral d'ensenyament de la llengua basat en la comprensió», el lector es queda amb les gràfiques que estableixen les relacions positives entre el domini de cada una d'aquestes i els resultats de la competència lectora. Aquestes relacions demostrades amb tot el rigor científic requerit són clares, evidents, i ningú no les posa en dubte. El que ens preguntem, des de la didàctica de la llengua, és quina és la manera –i quin és el moment més apropiat– per a afavorir el desenvolupament de cada una d'aquestes habilitats per tal que, a més d'aprendre a llegir i a escriure, els nostres infants esdevinguin lectors i escriptors (Viera & Barrio, 2012).

Moltes veus de la comunitat científica han reaccionat argumentant que més que un codi, la lectura i l'escriptura són sistemes de representació del llenguatge amb una llarga història social. Avui ja no podem simplificar el debat sobre com s'ha d'ensenyar a llegir en la discussió entre els dos grans blocs de mètodes: els sintètics que parteixen d'unitats mínimes, ja siguin lletres, sons o síl·labes, i els mètodes globals, que parteixen d'unitats més grans, ja siguin paraules o frases. Ambdós mètodes organitzen l'aprenentatge de manera jeràrquica i lineal, i focalitzen l'atenció en l'ensenyament del codi, però obliden que l'ensenyament del codi ha d'anar, des dels seus inicis, imbricat amb la comprensió del que es llegeix i amb la comunicació del que s'escriu de manera interrelacionada i recurrent i no pas de manera lineal com proposen aquests mètodes.

Al llarg de la història de la didàctica de la llengua els dos grans blocs de mètodes plantejats, i fins i tot els mètodes anomenats mixtos que combinen uns i altres, s'han mostrat útils per als fins que es proposaven: ensenyar primers les lletres i després treballar la comprensió. Sembla, doncs, que el problema se centra més a superar la inèrcia d'unes representacions anacròniques del que vol dir llegir i escriure que no pas a continuar debatent quina varietat del mètode sintètic o analític és la més adequada. Periòdicament apareixen mètodes i recursos per a ensenyar més ràpidament i més fàcilment les lletres –ara també fent ús de les noves tecnologies–, però, si bé poden ser eficaços per a allò que es proposen –ensenyar les lletres–, la majoria no impliquen un aprenentatge complet de la lectura i l'escriptura.

Cal tenir en compte que darrere de cada mètode s'hi amaguen, com a mínim, tres aspectes: una manera d'entendre com s'aprèn, un concepte de lectura i d'escriptura, i uns objectius educatius. Això fa que la qüestió sigui complexa.

En primer lloc, si entenem que s'aprèn en interacció amb els altres i a base d'anar reconstruint la idea que ens fem de les coses, més que no pas a base de repetir, la millor metodologia serà la que fomenti la interacció i respecti els processos de cada infant. En segon lloc, si sabem que llegir és un procés de comprensió del text en què el desxiframent té tant pes com la capacitat de fer hipòtesis i inferències, i escriure és produir un missatge comprensible per a qui l'ha de llegir, això voldrà dir que s'haurà d'ensenyar a llegir i a escriure a través de situacions reals d'ús de la llengua escrita en les quals els infants vagin participant al costat dels adults i amb els iguals. I en tercer lloc, si realment volem que els infants prenguin la iniciativa en els seus aprenentatges i no estiguin sempre a l'espera d'algú altre que els digui el que han de fer, caldrà animar els alumnes perquè provin de llegir i d'escriure, perquè experimentin, perquè preguntin i contrastin la informació que tinguin, al costat d'un bon mestre, el qual sabrà quan cal esperar i quan cal intervenir per a fer avançar cada infant des de la seva singularitat.

Al llarg dels últims quaranta anys, la combinació d'aquests aspectes, juntament amb l'evolució de les disciplines implicades (lingüística, psicolingüística cognitiva i pedagogia), ha anat centrant la didàctica dels inicis de la lectura i l'escriptura en tres focus diferents: *en el text, en l'infant i en el context*.

Una didàctica centrada en el text

En consonància amb l'aparició de disciplines com la pragmàtica, l'anàlisi del discurs, la sociolingüística i la lingüística del text, per posar alguns exemples, la didàctica de la llengua i la literatura ha posat cada vegada més èmfasi en els aspectes comunicatius de la llengua. L'enfocament comunicatiu de l'educació lingüística que comença a introduir-se durant l'últim terç del segle passat pren volada en els anys noranta amb el desenvolupament dels currículums de la LOGSE i es consolida amb l'aparició del Marc Europeu Comú de Referència (2001). Això fa també que, a l'hora d'ensenyar a llegir i a escriure, es comenci a pensar en els beneficis que té, per als aprenents, el fet que els textos que es proposin per a començar el procés tinguin significat per als infants, en substitució dels exercicis de llegir síl·labes i paraules, els quals l'únic interès que presenten és que contenen un so o una lletra determinada. Un canvi important, doncs: les paraules, les frases i els textos per a començar a llegir i a escriure han de tenir significat des del primer dia i irromp, com una estratègia generalitzada d'aquest enfocament, el treball del NOM dels infants a totes les classes de parvulari. Ara ens sembla increïble que, abans dels anys noranta, el nom dels nens i nenes de l'aula no aparegués fins gairebé al final del procés inicial, quan ja s'havien treballat totes les vocals i totes les consonants.

Un altre element a destacar en l'educació lingüística d'aquest enfocament basat en el text és la introducció dels diferents tipus de text. Conceptes clau com *textualitat, coherència, cohesió, macroestructura, tipologia*

textual arriben a la nostra escola, especialment de la mà d'Adam (1992) i del grup Ecouen (1992). Arran d'aquestes aportacions, l'aprenentatge inicial de la lectura mira d'aproximar els infants a diferents tipus de text: llistes en forma d'ingredients per a una recepta de cuina o amb el nom dels infants que es queden a dinar; cartes o notes a les famílies; rodolins o poemes, etc. Es té en compte el fet de posar els infants en contacte amb tota aquesta diversitat de textos, ja que cada un d'aquests infants mobilitza estratègies d'interpretació i de producció específiques.

Una didàctica centrada en l'infant

L'evolució dels estudis en el marc de la psicologia cognitiva ens aporta, en general, la concepció que la llengua s'aprèn en interacció amb els altres (Luria, Piaget, Vigotski, Ausubel, Bruner, Coll), reconstruint de manera intel·ligent els esquemes sobre els diferents coneixements. En aquest sentit, les aportacions de Ferreiro i Teberosky (1979) ens presenten les claus per a entendre les primeres produccions escrites dels infants, fent-nos adonar que, al començament, no tenen cap relació amb les característiques sonores de les paraules i que, en contacte amb la comunitat lletrada, van descobrint el funcionament del codi, a base de l'evolució de diferents hipòtesis. Les autores ofereixen un model teòric que explica el procés d'apropiació –per part de l'infant– del funcionament del codi alfabètic en cinc nivells diferents: el de reproducció dels trets de l'escriptura adulta, el de les escriptures diferenciades, el de la segmentació sil·làbica, el de l'escriptura sil·labicoalfabètica i el de l'escriptura alfabètica (Teberosky, 1996).

Aquestes aportacions han posat el focus d'atenció de la didàctica en els processos que fa l'infant per a apropiarse del funcionament del codi. Aquests estudis –que també van estendre's amb el currículum de la LOGSE– han anat entrant molt lentament en els programes de formació inicial i permanent dels mestres. Entendre els processos i respectar-los implica fer un gir copernicà en la programació i en les activitats per a ensenyar a llegir i a escriure desenvolupades a les aules. No es tracta només de canviar el material per a ensenyar a llegir i a escriure per un altre amb significat i que sigui significatiu, com apuntàvem en el paràgraf anterior, sinó que es tracta de situar l'infant en el centre de l'activitat per a ensenyar-li a llegir i a escriure. Per tant, caldrà oferir situacions a l'infant perquè tingui oportunitats d'entrar en contacte amb els usos reals de la llengua escrita i tingui ganes de provar d'escriure i de saber què diuen els escrits, amb l'assessorament d'adults disposats a dialogar amb ell sobre l'activitat que està fent. Aquest diàleg reflexiu, tan propi d'una bona mestra, ha de convidar a pensar i a provar de llegir i d'escriure; ha d'informar de manera rigorosa, però no sempre en el mateix moment, ni de la mateixa manera, perquè ha de conduir a saber interpretar què fa l'infant i dialogar amb ell de manera ajustada a les seves necessitats i possibilitats; ha de ser respectuós, pacient, no invasiu, perquè ha de creure en les possi-

bilitats de l'infant i l'ha de situar com a protagonista del seu aprenentatge. En definitiva, de la qualitat d'aquest diàleg sobre activitats de lectura i escriptura reals i completes en depèn, en gran manera, el fet que aprendre a llegir i a escriure esdevingui útil per a viure.

Una didàctica centrada en el context

En els últims anys també ha emergit la preocupació per les condicions del context en què es desenvolupen les activitats per a ensenyar i aprendre a llegir i a escriure. Es té en compte que llegir i escriure són accions comunicatives inserides en el marc d'una activitat que es duu a terme amb uns actors, en un espai i en un temps concret i per a una finalitat específica.

En aquest línia, la Teoria de l'Activitat (Engeström, Reigjo & Raija-Leena, 1999) aporta a la didàctica les eines per a entendre millor aquesta situació dels subjectes d'aprenentatge en el context en què estan immersos.

La Teoria de l'Activitat (TA) intenta donar resposta a qüestions tan fonamentals com ara aquestes: Quins són els subjectes d'aprenentatge? Com es defineixen i com s'ubiquen? Per què aprenen els infants? Què aprenen i quines són les accions clau o els processos d'aprenentatge?

La TA parteix d'un inici del model triangular de Vigotski en què la mediació cultural de les accions es pot expressar com la tríada següent: subjecte, objecte i artefactes mediadors.

Posteriorment, deixebles de Vigotski, com ara Leontiev, van explicar la diferència entre una acció individual i una de col·lectiva i van posar el focus en les relacions entre l'individu i la comunitat que s'esdevenen en un context determinat.

Anys més tard, autors com ara Engeström (Engeström, Reigjo & Raija-Leena, 1999) fan un pas més enllà i parlen de multiplicitat de veus dels sistemes d'activitat. Consideren que, en el procés d'ensenyament-aprenentatge, conflueixen una comunitat de múltiples punts de vista i interessos que són una font de contradiccions i, a la vegada, d'innovació, que exigeix negociació. Aquesta situació de contradiccions i negociacions, segons Engeström, està sempre en transformació.

Des de la TA es considera que hi ha cognició perquè hi ha activitat i allò que la caracteritza és, precisament, que està orientada per un objectiu. Els subjectes sempre estan immersos en sistemes d'activitats i s'expressen des del rol que assumeixen dins la comunitat. Així, doncs, es produeix un procés d'aprenentatge multivocal horitzontal (grups heterogenis) a més del vertical (alumnes-mestre). Aquesta interacció entre els aprenentatges horitzontals i verticals provoca processos de transformació i de canvi que es produeixen gràcies a la interacció entre els subjectes.

Un aspecte que ens sembla fonamental d'aquest enfocament és que els canvis i les transformacions es produeixen, precisament, perquè hi ha contradiccions i tensions; i és per això que el procés esdevé dialèctic.

Així, quan parlem de la didàctica centrada en el context, i tenint en compte el que hem dit fins ara en aquest apartat, podem afirmar que, quan a l'aula es planteja una acció contextualitzada i orientada, segons la TA, per un objectiu a partir d'una necessitat real de lectura o d'escriptura –com ara la necessitat de conèixer una informació determinada o la necessitat d'escriure, per exemple, una nota a l'agenda–, el text es considera no com una finalitat en si mateix, sinó com un instrument que ens ajuda a comunicar-nos, a poder interactuar amb l'entorn i a poder satisfer les nostres necessitats. Pensem, per exemple, quan els nens volen elaborar un plat culinari; cal que busquin quins són els ingredients que han de menester, cal que coneguin el procés d'elaboració, etc. En aquest cas, com en molts d'altres, la necessitat real de lectura i escriptura (fer una recepta) ens porta a haver de conèixer les característiques de la tipologia textual que hi ha al darrere (el text instructiu en aquest cas), precisament per a poder fer la recepta.

En tot aquest procés es dialoga a partir de les experiències personals de tots els subjectes que participen en la interacció i es discuteix sobre allò que cal tenir en compte en l'activitat: a qui va adreçada la nota, quina finalitat tindrà, com s'escriurà, com es durà a terme i quin és el producte final que obtindrem. Les opinions, les aportacions dels subjectes, com també les negociacions de les tensions que poden sorgir són al bell mig de la interacció que es produeix en el procés d'aprenentatge i són especialment importants, perquè és a partir de la discrepància, de la negociació, que es produeixen els reajustaments dels propis punts de vista en funció de les diverses mirades dels altres.

Per a desenvolupar la complexitat d'activitats mentals que cal posar en marxa de manera estratègica a l'hora d'afrontar qualsevol situació de lectura i d'escriptura cal posar fi, com hem comentat més amunt, a l'ensenyament aïllat d'habilitats que hi estiguin associades (percepció visual, discriminació fonètica, relació so-grafia, coordinació oculomanejadora, domini de la mà, etc.) i, en el seu lloc, crear contextos amb sentit que permetin desenvolupar les capacitats i habilitats implicades en cada activitat.

Conclusions

Aquest breu recorregut pels diferents punts de vista de la didàctica en relació a l'ensenyament inicial de la lectura i l'escriptura ens aproxima a la comprensió del que succeeix avui a l'escola. La convivència de les tres perspectives –la que posa l'accent en el text, la que posa l'accent en l'infant i la que posa l'accent en el context– fa que, molt sovint, una s'imposi sobre les altres i que ens oblidem de la complexitat que representa ensenyar a llegir i a escriure. Però aquestes tres perspectives han permès també que sorgissin una gran quantitat de pràctiques que demostren com es poden desfer concepcions tan arrelades com ara aquestes: primer s'ensenyen les lletres i després s'enseny a comprendre les grafies; s'ha d'ensenyar per separat cada un dels aspec-

tes que intervenen en el procés de llegir i escriure: relació so-grafia, domini de la mà, fonètica, etc.; o bé, els infants, com més aviat aprenguin el desxiframent del codi, millor.

Les pràctiques que superen aquests tòpics es fonamenten en els principis del socio-constructivisme i es caracteritzen per generar a l'aula contextos rics de situacions i d'interaccions que fomenten l'ús real de la llengua escrita (Domínguez & Barrio, 1997; Fons, 1999) en els seus usos pràctic, científic i literari (Tolchinsky, 1990). Es caracteritzen, també, per abordar el treball de la llengua escrita en tota la seva complexitat, tant pel que fa al desxiframent del codi com a les estratègies de comprensió i de producció, sempre amb textos situats i amb sentit dins el sistema d'activitat generada pel context. Aquestes pràctiques permeten que els infants, quan arribin al final del Cicle Inicial de Primària, hagin pogut adquirir les competències necessàries per a tenir un bon grau d'autonomia i de gaudi en la lectura i l'escriptura, i, alhora, hagin pogut aprendre amb els altres i buscar en aquests allò que els pot unir.

No volem cloure aquest article sense fer esment que, tot i que és en el Cicle Inicial de l'etapa d'Educació Primària quan s'assoleix l'aprenentatge inicial de la lectura i de l'escriptura, no hem d'oblidar que, de llegir i d'escriure, se'n continua aprenent tota la vida i l'escola ha de vetllar perquè sigui així.

Referències

- Adam, J. M. (1992). *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation et dialogue*. París: Nathan.
- Domínguez, G. & Barrio, L. (1997). *Los Primeros pasos hacia el lenguaje escrito: una mirada al aula*. Madrid: La Muralla.
- Engeström, Y., Reigjo M. & Raija-Leena P. (1999). *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge University Press: New York, 1999.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1979). *Los Sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Fons, M. (1999). *Llegir i escriure per viure*. Barcelona: La Galera.
- Jolibert, J. & ECOUEN (1992). *Formar infants productors de textos*. Barcelona: GRAÓ.
- OCDE & Ministerio de Educación (2012). *PISA, 2009, Informe español*. Recuperat de <http://www.abc.es/gestordocumental/uploads/Sociedad/pisa2009espana.pdf>
- Teberosky, A. (1996). L'entrada a l'escrit. *Guix: Elements d'acció educativa*, 219, 5.
- Tolchinsky, L. (1990). Lo práctico, lo científico y lo literario: tres componente en la noción de alfabetismo. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 6, 53-62.
- Viera, A. & Barrio, L. (2012). Nascuts per llegir... Es neix lector o se'n fa? *Guix d'infantil*.

Contextos para el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura

Resumen. Este artículo parte de la hipótesis de que enseñar a leer y a escribir es complejo porque en el proceso intervienen diversos factores, cada uno con sus marcos teóricos de referencia y todos ellos interrelacionados: factores lingüísticos, evolutivos, cognitivos, socioculturales y emocionales.

A lo largo de los últimos cuarenta años y una vez superada la discusión entre los métodos sintéticos y globales, la didáctica de los inicios de la lectura y la escritura se ha encauzado, en consonancia con las nuevas aportaciones de la lingüística y de la psicología, en diferentes perspectivas. De entre ellas destacamos a tres: la didáctica centrada en el texto, la didáctica centrada en el niño, y la didáctica centrada en el contexto.

Actualmente, la convivencia de estas tres perspectivas en la escuela provoca a menudo que una de ellas se imponga sobre las demás y se olvide de la complejidad que representa enseñar a leer y a escribir. Sin embargo de la reflexión sobre cada uno de estos enfoques pueden derivar criterios generales, que aunque nunca puedan estar libres de tensiones, nos permiten abordar el trabajo de la lengua escrita de manera que al final del Ciclo Inicial de Primaria se hayan podido adquirir las competencias necesarias para alcanzar un buen grado de autonomía y placer en la lectura y la escritura.

Palabras clave: alfabetización inicial; métodos; textos; sujetos; contextos

